

Saldern, Matthias von
**Die Aufgabenfülle der Grundschule und ihrer Pädagogik. Eine
Sammelbesprechung zur Grundschulpädagogik und Grundschulforschung
[Rezension]**

Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 6, S. 907-924



Quellenangabe/ Reference:

Saldern, Matthias von: Die Aufgabenfülle der Grundschule und ihrer Pädagogik. Eine
Sammelbesprechung zur Grundschulpädagogik und Grundschulforschung [Rezension] - In: Zeitschrift
für Pädagogik 44 (1998) 6, S. 907-924 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68489 - DOI: 10.25656/01:6848

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68489>

<https://doi.org/10.25656/01:6848>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 6 – November/Dezember 1998

Essay

- 789 BERND ZYMEK
„Leitbild ist nicht mehr der erwerbstätige, sondern der tätige Mensch.“
Ein bildungspolitischer Kommentar zu den Forderungen der Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen

Thema: Rückblicke auf Revolutionen

- 805 HEINZ-ELMAR TENORTH
Rückblicke auf Revolutionen. Zäsuren der Bildungsgeschichte?
Einführung in den Themenschwerpunkt
- 809 EDWIN KEINER
Lehrer, Staat und Öffentlichkeit. Die standesspezifische Formierung des Bildungssystems in der Revolution von 1848
- 831 LUCIEN CRIBLEZ
1848: Revolution, Bundesstaatsgründung und Bildungspolitik in der Schweiz
- 853 HANS-CHRISTIAN HARTEN
Erziehung in Systemen revolutionärer Mobilisierung. Das Beispiel Kuba
- 869 JÜRGEN OELKERS
Die kurze privilegierte Anarchie. Beobachtungen zum amerikanischen „1968“

Weiterer Beitrag

- 889 ELISABETH FLITNER
Vom Kampf der Professoren zum „Kampf der Götter“. Max Weber und Eduard Spranger

Diskussion

- 907 MATTHIAS V. SALDERN
Die Aufgabenfülle der Grundschule und ihrer Pädagogik. Eine Sammelbesprechung zur Grundschulpädagogik und Grundschulforschung

Besprechungen

- 925 WERNER HELSPER
Barbara Friebertshäuser/Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft
- 930 THEODOR SCHULZE
Günther Bittner/Volker Fröhlich (Hrsg.): Lebens-Geschichten – Über das Autobiographische im pädagogischen Denken
- 934 RALF KOERRENZ
Friedrich Kümmel (Hrsg.): O.F. Bollnow – Hermeneutische Philosophie und Pädagogik
Ursula Boelhauve: Verstehende Pädagogik. Die pädagogische Theorie Otto Friedrich Bollnows aus hermeneutischer, anthropologischer und ethischer Sicht im Kontext seiner Philosophie.
Mit einer Bibliographie der deutschsprachigen Schriften O. F. Bollnows
- 940 GERT GEISSLER
Dietrich Benner/Horst Sladek (Hrsg.): Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR 1946–1961
Ernst Cloer: Theoretische Pädagogik in der DDR. Eine Bilanzierung von außen

Dokumentation

- 945 Pädagogische Neuerscheinungen

Die Aufgabenfülle der Grundschule und ihrer Pädagogik

Eine Sammelbesprechung zur Grundschulpädagogik und Grundschulforschung

Die Grundschulpädagogik hat sich lange Zeit, auch nachdem die Ausbildung an die Universitäten verlagert wurde, nur vereinzelt an theoretischen oder methodologischen Diskussionen in der Erziehungswissenschaft allgemein und in der Schulpädagogik im besonderen beteiligt. Die Ursachen sind vielfältig; zentral für die Erklärung dieses Sachverhalts ist wahrscheinlich das Selbstverständnis von Vertretern/-innen dieser Disziplin. Die Diskussion hat allerdings in den letzten Jahren eine Veränderung erfahren, die vorwiegend auf folgende Gründe zurückzuführen ist: (1) Der Druck auf die Grundschule hat durch Veränderung der Lebenswelt der Kinder ebenso wie durch den immer noch starken, aber verständlichen Wunsch der Eltern nach höheren Bildungsabschlüssen zugenommen. Die damit verbundenen Probleme können nicht mehr allein durch eine auf reine Schulpraxis bezogene Orientierung der Grundschulpädagogik gelöst werden. (2) Die Diskussion über die Effektivität von weiterführenden Schulen strahlt verstärkt auf die Grundschule aus, wodurch ein Zielkonflikt zwischen der Vermittlung von Wissen und von Sozialkompetenz entsteht. (3) Die Grundschule scheint diejenige Schulform in Deutschland zu sein, in der Reformen im Sinne von pädagogischer Weiterentwicklung am stärksten ausgeprägt sind (siehe die Übersicht bei HAARMANN/HORN, in BRÜGELMANN et al. 1998). Dies wird besonders deutlich an der Diskussion über offene Unterrichtsverfahren (didaktische Ebene) und an neuen Strukturmodellen, wie z. B. der Vollen Halbtagschule (bildungsadministrative Ebene).

Die Grundschulpädagogik kann sich der Dynamisierung dieser Diskussion nur stellen, wenn sie sich ähnlich professionalisiert wie die Schulpädagogik generell. Insofern wäre folgende Definition angemessen: Grundschulpädagogik ist diejenige Teildisziplin der Schulpädagogik, die sich in historischer, systematischer, vergleichender und empirischer Weise der Grundschule widmet. An Beispielen aus jüngeren Publikationen soll diskutiert werden, inwieweit Arbeiten zur Grundschulpädagogik die mit dieser Definition verbundenen Aufgaben abzudecken in der Lage sind. Unter Grundschulforschung wird im folgenden nicht nur der empirische Zugang verstanden, denn dieser konnte bisher noch keine große Tradition entwickeln. Dies liegt sowohl an der Zuordnung und Ausstattung der Universitäten als auch an der Tradition der Grundschullehrerbildung mit ihren geringen Anteilen an Forschungsmethoden. Ein weiterer Grund liegt vermutlich darin, daß der Nachweis einer oft viele Jahre zurückliegenden Schulpraxis bei der Selektion von Hochschullehrern/-innen immer noch wichtiger zu sein scheint als Forschungskompetenz.

Die folgende Diskussion bezieht sich auf Monographien und Sammelbände

der letzten Jahre. Da die Einzelbeiträge aus den Sammelwerken jeweils nach thematischen Schwerpunkten diskutiert werden, sollen, damit der Gesamtcharakter dieser Bände nicht verlorengeht, diese im folgenden kurz charakterisiert werden. Als forschungspolitisch wichtiger Beitrag ist sicher das *Jahrbuch Grundschulforschung* zu werten (GLUMPLER/LUCHTENBERG 1997). Hier werden Arbeiten aus der noch jungen Arbeitsgemeinschaft Grundschulforschung innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft präsentiert. Der Sammelband geht aber weit über den klassischen Kongreßbericht hinaus, weil die Beiträge ein Programm umschreiben, hinter deren Forschungsqualität wieder zurückzugehen schwerfallen wird. – Das ebenfalls neue *Jahrbuch Grundschule* (BRÜGELMANN et al. 1998) versucht die Reformbewegungen im Grundschulbereich zu fundieren, wozu die innere Struktur des Bandes dem Leser sehr entgegenkommt: Grundlegende Artikel (hier zur Öffnung des Unterrichts und zur Mathematikdidaktik) werden von weiteren Autoren bzw. Autorinnen kommentiert. Daneben gibt es zahlreiche weitere Informationen zu laufenden Forschungen und bildungspolitischen Entscheidungen. Beide Bände sind ein Indiz für die zunehmende, aber noch kaum hinreichende Forschungsorientierung der Grundschulpädagogik.

Zu den lehrbuchartigen Überblicken gehören die Sammelbände von LOMPSCHER et al. (1997) und GESING (1997). Der erstgenannte Band ist eigentlich kein typischer Sammelband. Die Autoren haben sich offenbar miteinander abgesprochen, so daß der Inhalt teilweise wie aus einem Guß wirkt. Der Band richtet sich an Grundschulpädagogen/-innen und umfaßt eine Vielzahl von Themen, vorwiegend pädagogisch-psychologischer Art. Es werden viele Aspekte der Grundschulpädagogik (nicht immer ganz widerspruchsfrei bzw. nicht optimal integriert) aufgegriffen, die hier gar nicht alle Erwähnung finden können. Es fehlen eigentlich nur Diskussionen über die Struktur des Bildungswesens und bildungssoziologische Fragen. Auch ist der Didaktikanteil zu gering, was die Herausgeber aber auch selber sehen. Aber dies alles in einem Band zu leisten ist wohl kaum möglich. Der Band strukturiert Teilgebiete der Grundschulpädagogik sinnvoll, so daß er eigentlich neben den aktiven Lehrkräften zur Aktualisierung eigenen Wissens auch für Lehramtsstudierende in den Anfangssemestern geeignet ist. – Der Sammelband von GESING ergänzt den erstgenannten gut. In diesem Band liegt der Schwerpunkt klar auf originär pädagogischen Fragestellungen (Kind, Lehrerrolle, Schulleben, Unterricht, Recht). Die Beiträger/-innen kommen überwiegend aus der Praxis, widmen sich vielen konkreten Problemen, wobei es an empirischer Absicherung oft noch fehlt. Vorliegende Theorien (z. B. aus der Entwicklungs- und Lernpsychologie) werden allerdings für die Praxis gut aufbereitet. Auch hier wird auf fachdidaktische Fragen kaum eingegangen. – Die Ergebnisse des 3. Münsteraner Grundschulkollegs sind in zwei Bänden dokumentiert (BARTMANN/ULONSKA 1996; ULONSKA et al. 1996), wobei der erstgenannte mit einer Ausnahme (W. LOCH) sich trotz des Untertitels psychologischen Fragestellungen widmet und daher eine gute Ergänzung zu LOMPSCHER et al. (1997) darstellt. Insgesamt schließt die Qualität der Sammelbände zu der in anderen pädagogischen Disziplinen auf. Forschungsmethodisch legen die Verfasser/-innen teilweise hohe Kreativität an den Tag.

1. Organisationsentwicklung

Zur Organisationsentwicklung gehören institutionelle und personelle Themenbereiche. Der große Nachholbedarf an Forschung wird hier besonders deutlich. Die jüngeren Arbeiten wählen den historischen Zugang, der die Analyse von Schulsystemen vertieft, aber oft die aktuellen Probleme der Institution ausblendet. Der Band von WITTENBRUCH (1995) zeichnet die Geschichte der Grundschule seit ihrer Gründung nach. Hervorzuheben ist an den flüssig geschriebenen Beiträgen, daß die meisten Autoren/-innen Grundschule seit den 30er Jahren selbst miterlebt haben, so daß auch biographische Züge in die Darstellung einfließen. Aus der historischen Erkenntnis heraus wird versucht, Konsequenzen für heute abzuleiten. Der Einleitungsartikel des Herausgebers strukturiert den historischen Ablauf und nennt Querverweise zur Vertiefung, die teilweise in den anschließenden Beiträgen vorgenommen werden. Die heutigen Probleme seien keineswegs prinzipiell neu (eine vor dem Hintergrund der Diskussion über veränderte Kindheit ernüchternde Annahme) und reformpädagogische Ideen bis heute nicht hinreichend rezipiert.

Dies wird auch in der bemerkenswerten Übersicht von P. O'CALLAGHAN (1997) deutlich. Die Autorin zeigt an Beispielen aus der Grundschule, wie die reformpädagogische Praxis in den ersten Jahren dieses Jahrhunderts aussah, und moniert, daß die geisteswissenschaftlich orientierten Darstellungen zur Reformpädagogik über den Alltag kaum etwas aussagten (wie auch W. POPP, in SCHÄFER 1994). Sie faßt Grundlagen der Reformpädagogik ebenso zusammen wie die kulturgeschichtlichen Hintergründe und kann anhand der reformorientierten Aktivitäten in verschiedenen Städten zeigen, daß die Praxis sich nicht nur von den reformpädagogischen Idealen nährte, sondern auch stark aus der zur gleichen Zeit aufblühenden experimentellen Pädagogik und Didaktik. Aufgrund ihrer Analysen kennzeichnet die Autorin weitverbreitete Darstellungen über die Reformpädagogik als korrekturbedürftig. Dieser Nachweis könnte wahrscheinlich unter Einbezug der Arbeiten von K. INGENKAMP zur Geschichte der Pädagogischen Diagnostik gefestigt werden, wobei auch deutlich würde, daß der große Bereich der Pädagogischen Psychologie und Diagnostik aus der pädagogischen Praxis geboren wurde. Die von der Autorin gewählten historischen Beispiele bereichern nicht nur die Geschichtsschreibung, sondern unterstützen auch eindrucksvoll die Forschungsergebnisse zur Vermeidung von Innovationsbarrieren: Anstöße müssen aufgrund von Alltagsproblemen von unten kommen und führen dann auch zu Veränderungen. Damit wird das Prinzip der Beteiligung der Betroffenen durch diese Arbeit bestätigt.

Die nicht nur historisch akzentuierte Dissertation von E. INCKERMANN (1997) verdient besondere Beachtung, weil sie ebenfalls zur Frage der Organisationsentwicklung der Grundschule beiträgt. Die Autorin hat sich zum Ziel gesetzt, die Entwicklung der Grundschule unter institutionellem und organisatorischem Aspekt nachzuzeichnen. Im 1. Kapitel strukturiert sie die Diskussion um die Begriffe „Sozialer Wandel“ (M. WEBER, S. PARETO, T. PARSONS), „Institution“ und „Organisation“, die insbesondere von betriebswirtschaftlichen Theorien genährt seien. Sie arbeitet dabei auch jüngste Literatur, insbesondere zur Systemtheorie, auf, wobei allerdings Konzepte, die außerhalb von N. LUHMANN stehen, nur wenig Berücksichtigung finden. Ihr Zugang ist für die Diskussion um

die Organisationsentwicklung der Schule generell nicht neu, wohl aber für die der Grundschule. Im 2. Kapitel zeichnet INCKERMANN den Wandel der Schule unter den Aspekten der Institution und Organisation historisch nach. Naturgemäß spielt hier die Grundschule aber erst mit der Jahrhundertwende eine Rolle. Dieses Kapitel stellt für sich allein schon einen Wert dar. Es würde aber insgesamt besser in die Arbeit passen, wären am Ende des 1. Kapitels klare Kriterien herausgearbeitet worden, die die Interpretation der historischen Fakten geleitet hätten. Es ist erklärtes Ziel der Autorin, Kontinuitätslinien historisch nachzuzeichnen: zunehmende Erwartungen an das Schulwesen, zunehmende Bürokratisierung, „Abkapselung“ der Schule vom Leben, Differenzierung, Berechtigungswesen und die Professionalisierung im Lehrerberuf. Dies gelingt ihr weitgehend, aber gerade hier wird deutlich, daß die Erkenntnisse des 1. Kapitels in das 2. nicht eingebettet wurden: Die Organisations- und Institutionstheorien allein können den deutschen Sonderweg nicht erklären. Zukünftige Arbeiten sollten auch die Kontinuitätsbrüche in der Entwicklung aufarbeiten. Die Entwicklung in Deutschland nach 1989 wäre ein gegebener Anlaß dafür. Auch ein Vergleich mit der internationalen Entwicklung könnte deutsche Sonderwege erhellen. Im 3. Kapitel über den sozialen Wandel der Grundschule werden die Erkenntnisse des 1. Kapitels konsequent und durchgängig aufgegriffen. Hier werden noch einmal die Auswirkungen der Bürokratie für die Grundschule herausgearbeitet, was schließlich zu einem systemtheoretischen Ansatz führt. Ob die Grundschule tatsächlich als selbstreferentielles System mit operationaler Geschlossenheit betrachtet werden kann, muß vor dem Hintergrund der systemtheoretischen Arbeiten außerhalb der LUHMANN-Tradition eher bezweifelt werden. Sehr aktuell, differenziert und auch nicht unkritisch ist der letzte Teil dieses Kapitels, das die Autonomiediskussion aufgreift und weiterführt. Insbesondere die mit der Autonomie verbundenen Hoffnungen und Mißverständnisse sind sehr lesenswert. Zukünftig dürften Analysen über die Theorie der erweiterten Selbständigkeit und der Praxis der Umsetzung durch die Kultusadministration zu regen Diskussionen führen.

Der zweite Aspekt der Organisationsentwicklung ist die Personalentwicklung, hier also die Lehreraus- und -weiterbildung. Der Beitrag von E. TERHART im *Jahrbuch Grundschule* räumt u. a. mit einigen Vorurteilen insbesondere über Grundschullehrerinnen auf. Diese seien eben nicht „Hausfrauen mit Nebenjob“, sondern sie hätten ein klares Berufsbild wie ihre männlichen Kollegen auch (was natürlich die Doppelbelastung nicht berührt). Das professionelle Lehrerhandeln sei eher durch Alter und Schulform zu erklären als durch das Geschlecht. Die Effekte auf die Kinder durch die Ungleichverteilung der Geschlechter insbesondere in der Grundschule diskutiert TERHART nicht (dazu weiter unten). Im Bereich der Lehrerbildung und -tätigkeit sind trotz der Arbeiten zur Professionalisierung von Lehrkräften viele Fragen noch nicht hinreichend geklärt. Es fehlen klare Arbeitsplatz- und Anforderungsanalysen über die Lehr-tätigkeit (D. HÄNSEL, in SCHÄFER 1994). Insbesondere die höhere Selbständigkeit von Schule verlangt neue Management- und Führungskompetenzen, die heute in der Lehrerbildung noch nicht zur Genüge aufgegriffen sind. Auch ist der Intrarollenkonflikt (Förderung vs. Selektion bzw. Sanktionierung) bisher nur wenig thematisiert worden (ansatzweise bei H. SCARBATH bzw. G. E. SCHÄFER, in SCHÄFER 1994). Dieses Problem könnte aber auch durch Strukturverän-

derungen gelöst werden (spätere Selektion). Zukünftig müßten noch die beiden Phasen der Lehrerausbildung untersucht werden, damit die Diskrepanzen zwischen den Phasen genauer aufgezeigt werden, wobei das Modell einer einphasigen Lehrerausbildung noch einmal aufgegriffen werden müßte. Allgemeine Aussagen, die Studierenden seien am Ende der ersten Phase naiv (SCHÄFER 1994), helfen nicht weiter, zeigen aber doch das Problem. Ebenso muß diskutiert werden über Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden und über Möglichkeiten, ungeeignete Lehrkräfte an anderer Stelle im öffentlichen Dienst einzusetzen. Ein weiterer Aspekt der Forschung könnte die Fortbildungsresistenz der Lehrkräfte sein. Auch muß über Hochschulstrukturen und die damit verbundene Unklarheit, was eigentlich die Berufswissenschaft von Lehrkräften sei, nachgedacht werden. Unsicherheiten im Berufsbild führen dazu, daß man neue Aufgabenzuweisungen kaum ablehnen kann. Im Bereich der Lehrerbildung ist also noch eine Vielzahl von Fragen zu klären.

2. Pädagogische Diagnostik und Effektivität

Die unterschiedlichen, meist internationalen Studien zur Effektivität von Bildungssystemen hinterlassen auch ihre Spuren im Grundschulbereich gerade in Deutschland wegen der Selektivität des Bildungssystems. Wohltuend ist dazu der Beitrag von W. EINSIEDLER im *Jahrbuch Grundschulforschung*, in dem der Autor den Aspekt Unterrichtsqualität diskutiert. Er faßt die wenigen Untersuchungen zu diesem Bereich kritisch zusammen, wobei auch hier die Fokussierung der Arbeiten auf den kognitiven Bereich deutlich wird, so daß man fast nichts über die ‚multikriteriale Zielerreichung‘ im Grundschulbereich wisse. In der Diskussion über Unterrichtsqualität fehlten bislang vor allem die Rolle der außerkognitiven Bereiche und Studien zur Effektivität z. B. des Offenen Unterrichts oder des selbstgesteuerten Lernens. „Impressionistische Erfahrungsberichte“ reichten eben heute nicht mehr aus. Die *Scholastik*-Studie zeige die Notwendigkeit der Strukturierung und des schülerorientierten unterstützenden Lehrerverhaltens. Es sei zukünftig zu prüfen, ob die Strukturierung des Inhalts immer im Unterricht durch die Lehrkraft selbst geschehen müsse oder ob nicht auch gut gestaltete Arbeitsmaterialien diese Aufgabe erfüllen könnten. Es lägen zahlreiche Forschungsfelder offen, wobei die bisher verfügbaren Effektivitätsstudien nur partiell zur Diskussion beitragen. Die Diskussion über Effektivität von Grundschule stehe in diametralem Verhältnis zur Anzahl empirischer Studien. Insbesondere müßten die Ziele der Grundschule klarer definiert werden. Man könnte EINSIEDLERS Kritik durchaus erweitern: Vielleicht zeigt sich auch bei dieser Diskussion, daß die Grundschule von ihren Anforderungen her zwischenzeitlich so überlastet ist, daß sie ihren Aufgaben nur eingeschränkt nachkommen kann. Wenn dies so ist, dann helfen nur Strukturveränderungen weiter, wie sie ansatzweise schon zu beobachten sind, wobei die sechsjährige Grundschule besonders ins Auge gefaßt werden müßte.

Einen wichtigen Diskussionsbeitrag zu Fragen der Pädagogischen Diagnostik haben SAUER/GAMSJÄGER (1996) vorgelegt. Ihnen geht es in ihrer empirischen Studie um die Determinanten der Grundschulleistung und um deren prognostischen Erfolg für die weiterführenden Schulen in Österreich (Allge-

meinbildende Höhere Schule [AHS] und Hauptschule [HS]; Längsschnitt über neun Jahre). Die bisherigen Ergebnisse über Prognosen werden gut strukturiert dargestellt und vorsichtig interpretiert. Die Studie nutzt Pfadanalysen, um Effekte zu verdeutlichen. (Die einzelnen Ergebnisse können hier nicht dargestellt werden, allein die erfaßten Variablen nehmen einen Raum von über drei Seiten ein.) Überraschend ist, daß die Note als Indikator für Grundschulerfolg ausgewählt wird, und dies, obwohl die Autoren selber ermitteln, daß Schulleistung nur 26,3% der Notenvarianz aufklärt. Methoden- und Sozialkompetenz werden, wenn überhaupt, nur über das Lehrerurteil erhoben. Es geht also um Notenunterschiede und nicht um Schulleistungsunterschiede, wie es auf dem Buchumschlag heißt. Man könne sich auf das Grundschullehrerurteil verlassen, weil dies das intellektuelle Vermögen der Kinder erfasse. Das Elternhaus (positives Sanktionsverhalten und Anregungsniveau) spiele eine große Rolle. Diagnostische Verfahren würden keine neuen Hinweise bringen. Deshalb gehen die Autoren weiter und untersuchen die Prognosequalität der Grundschulnoten. Noten scheinen relativ stabil zu sein: Die Grundschulnote kann 51% in der 1. AHS-Klasse und noch 39% in der 4. AHS-Klasse aufklären. Für die HS liegen die Werte noch höher. Dennoch lehnen die Autoren eine Prognose für die AHS allein durch die Grundschulnoten ab. Dies sollte besonders in den Bundesländern, in denen die Note am Ende der Grundschule als Prognoseinstrument zwingend verwendet wird, beachtet werden. Die Autoren sehen eine Rehabilitation des Lehrerurteils (für die Bereiche kognitive Fähigkeiten und Arbeitshaltung im Unterricht), machen aber gleichzeitig deutlich, daß eine Stützung der Urteilsfindung durch Schulleistungstests notwendig ist. Hier bedarf es einer Studie über den prognostischen Wert der Sozial- und Methodenkompetenzen für die kognitiven Leistungen im weiterführenden System. Bemerkenswert sind die ergänzenden Studien über Schülertypen mit unterschiedlichem Leistungsstatus, die offenbar schon von Schulbeginn an identifiziert werden können. Dies widerspräche dem Leistungsprinzip und dem pädagogischen Postulat einer optimalen individuellen Förderung. Der relative Leistungsstatus würde sich kaum verändern, schulorganisatorische Maßnahmen hätten keinen Sinn.

So interessant die Ergebnisse im einzelnen sind, diese Schlußfolgerung ist voreilig. Die Befunde z. B. aus Japan zeigen, daß 94% eines Jahrgangs den Sekundarabschluß schaffen. Die Grundlage ist maximale Förderung. Damit wird vielleicht nicht der Unterschied im Leistungsstatus ausgeglichen, aber der Gesamtdurchschnitt scheint davon zu profitieren. Auffällig ist also, daß im Bereich der internationalen Vergleichsstudien Japan eine zentrale Rolle spielt. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der TIMSS-Studie macht dies auch Sinn. Man kennt in Japan keinen hemmenden genetischen Begabungsbegriff und betrachtet das Entwicklungspotential der Kinder als nicht begrenzt (D. ELSCHENBROICH, in BEHNKEN/JAUMANN 1995). Der Unterricht knüpft viel stärker an die Lebenswelt der Kinder an (C. LEWIS, in BEHNKEN/JAUMANN 1995) und fördert mehr das Nachdenken über Sachverhalte. So fordert N. HARADA (in MARQUARDT-MAU et al. 1997) für Deutschland eine Aussöhnung zwischen den antagonistischen Prinzipien der Wissenschafts- und Kindorientierung. In diesem Zusammenhang ist auch der Artikel von R. KORNMAN (in BARTMANN/ULONSKA 1996) zu erwähnen, der aufzeigt, wie im Unterrichtsalltag die Lehrkräfte diagnostizieren müßten. KORNMAN unterstreicht die Ergebnisse internationaler Un-

tersuchungen, nach denen selektive Strukturen nicht zu mehr Qualität und Elitenbildung führen. Besonders der Beitrag von M. KONRAD im *Jahrbuch Grundschulforschung* zeigt zudem, wie sinnvoll und präzise heute Verbalzeugnisse sein können. Sein PC-gestützter Ansatz eröffnet sogar den Weg von Verbalzeugnissen in die Sekundarstufe I. Ergänzt wird die Argumentation durch die Untersuchungen von E. JÜRGENS (im *Jahrbuch Grundschule*), nach der Lehrkräfte die Verbalbeurteilung vorziehen. Prinzipiell sehen die Lehrkräfte das Problem, Unterricht und Beobachtung nicht gleichzeitig leisten zu können. Offene Phasen im Unterricht sind allerdings durchaus geeignet, den Lehrkräften mehr Zeit für die Beobachtung zu geben.

Die Diskussion über den *Offenen Unterricht* beruht in Deutschland generell derzeit mehr auf Meinungen und programmatischen Aussagen denn auf empirischen Ergebnissen (guter Überblick bei H. BRÜGELMANN im *Jahrbuch Grundschule* 1998). In der Praxis ist der Unterricht zudem immer noch weitgehend von der Lehrkraft bestimmt, wie die Studie von H. GIEST (in MARQUARDT-MAU et al. 1997) z. B. für den Sachunterricht zeigt. Vor diesem Hintergrund wirkt die Forderung nach effizienterer Klassenführung in der *Scholastik*-Studie einseitig, auch weil gerade das, was man der TIMSS-Studie für die Mathematikdidaktik entnehmen kann, dem zuwiderläuft (s. u.). Kinder möchten zudem im Unterricht aktiv werden, wie die Studie von K.-H. HANSEN/U. KLINGER (in MARQUARDT-MAU et al. 1997) für den Sachunterricht zeigt. Zu den wenigen jüngeren empirischen Untersuchungen gehört auch die Studie von G. SCHÖLL (in ULONSKA et al. 1996). Die Autorin kann zeigen, daß offene Unterrichtsverfahren erfolgreich sind, wenn vier Kriterien erfüllt sind: Selbstbestimmung des Kindes, diagnostische Lernkontrolle, Vielfalt der Lehrmaterialien und Individualisierung. Man muß aber deutlich sehen, daß die Studien in ihrer Gesamtheit sehr heterogen sind, schon was die Definition von Offenheit im Unterricht angeht. Ein erster wichtiger Schritt wäre es, die Lagerbildung (offen – nicht offen) aufzugeben und die Komposition von methodischen Schritten genauer unter die Lupe zu nehmen, was bei der beobachteten „Empiriefindlichkeit“ (W. EINSIEDLER im *Jahrbuch Grundschule* 1998) offenbar nicht einfach ist. Zudem wäre es sinnvoll, Leistungsvergleiche am Ende der Grundschulzeit zu vermeiden. Sie sind Konsequenz einer nicht immer pädagogisch begründeten Schulstruktur mit früher Selektion. Der Erwerb von Methodenkompetenz wird bei der Fachleistung erst später wirksam werden.¹ Zudem haben die Ziele Selbständigkeit und Mitverantwortung einen eigenen Stellenwert (P. HANKE im *Jahrbuch Grundschule*), was ja auch durch die jüngere Diskussion über die sich verändernde Kindheit deutlich wird. Besonders pikant wird die Situation durch den Beschluß der KMK, überregionale Lernerfolgsmessungen durchzuführen. So sinnvoll diese Form von Systemanalyse ist, so gefährlich ist sie für die breit gefächerten Ziele der Grundschule, wenn man sich wieder nur auf Fachleistung beschränkt. In diesem Fall ist ein noch höherer Druck der weiterführenden Schulen zu erwarten.

1 Interessant scheinen die Wirkungen der Grundschule insbesondere auf das Gymnasium zu sein. Anstatt die Veränderungen in der Grundschule (notenfreies Zeugnis; Fähigkeit zum selbständigen Arbeiten usw.) als Chance einer Reform von unten zu betrachten, wird eher negativ – so faßt E. TERHART im *Jahrbuch Grundschule* die Literatur zusammen – von einer „Vergrundschulung des Gymnasiums“ gesprochen. Es deutet sich damit an, daß die Grundschule einen verstärkten Dialog mit den weiterführenden Schulen führen muß.

3. Anthropologische Forschung

Die vorangegangenen Abschnitte zeigten bereits, daß die Grundschule einen ‚multikriterialen Zielkatalog‘ hat. Nun stellt sich die Frage der Begründung dafür. Ein Zugang kann die anthropologische Betrachtungsweise sein, zu der L. DUNCKER (1996a; s. auch BECK/SCHOLZ 1995) eine Sammlung bereits publizierter Artikel geschlossen als Buch vorgelegt hat. Er greift verschiedene Themen der Schulpädagogik auf, wobei die gemeinsame Klammer weitgehend fehlt. Schule wird als Bindeglied zwischen Individuum und Gesellschaft betrachtet, woraus sich einige Probleme ergäben: Schule sei, so die Behauptung, besonders durch die Schriftkultur geprägt, weil nur so die Verbindung von Individuum und Kultur möglich werde. DUNCKER diskutiert dabei nicht die Kulturen, die ohne Schrift auskommen oder ausgekommen sind. Das Lernen mit allen Sinnen, so DUNCKER weiter, gefährde diese Schriftkultur. Hier entfernt sich der Autor von der Forschungslage, die z. B. für die Lese-Rechtschreib-Schwäche zeigen kann, daß durch Lernen mit allen Sinnen Lese- und Rechtschreibstörungen entgegengewirkt werden kann. Schule müsse laut DUNCKER dabei mehr auf das Sammeln (Phänomen des Kindesalters) und auf Phantasie und Kreativität (Phänomen des Jugendalters) eingehen. Phantasie und Kreativität seien in der Schule weitgehend vernachlässigt. Der Autor malt an dieser Stelle allerdings ein Bild von Schule, das jüngere Entwicklungen (*Grundschule 2000*, *Lern- und Spielschule*) nicht beachtet. DUNCKER könnte allerdings seine Haltung durch den Einbezug von Erkenntnissen der Kreativitätsforschung theoretisch stärken. Dabei wird es aber zu Widersprüchen kommen zwischen der Ablehnung des Lernens mit allen Sinnen und seinem Postulat nach Förderung von Schulkultur durch mehr Kreativität, Phantasie, Kultivierung des Helfens und Handelns wie auch durch den geselligen Verkehr. Nur so könne ein europäisches und musisch-ästhetisches Verständnis entwickelt werden. Denn dies gelinge derzeit nicht, insbesondere sei der Sinn der Schule nicht klar vermittelt. Hier mag man durchaus zustimmen, aber die Widersprüche in der Argumentation sind nicht von der Hand zu weisen. Der Projektunterricht wird im weiteren immer wieder als ein Lösungsweg gesehen (wie auch bei DUNCKER, in SCHÄFER 1994). Er komme in der schulpädagogischen Diskussion immer noch zu kurz. Die Handlungsorientierung müsse ebenfalls gestärkt werden, wobei der Autor das Prinzip Ganzheitlichkeit ablehnt; es sei ein Rückschritt, mache müde und blind und verführe zur Arroganz (s. dagegen O'CALLAGHAN 1997). Gerade vor dem Hintergrund seiner vorherigen Forderungen erscheint das Urteil des Autors sehr gewagt. Ein weiterer verwirrender Diskussionspunkt ist das fächerübergreifende Lernen. Fächer seien Konsequenz von Ordnung, das fächerübergreifende Lernen würde die gewohnte Ordnung (wer hat sich an was gewöhnt?) außer Kraft setzen. Wenn man Ganzheitlichkeit ablehnt, ist die Haltung des Autors allerdings konsequent. Er übersieht, daß Fächer weitgehend die Ordnung der (universitären) Erwachsenenwelt widerspiegeln und nicht die des Kindes. Warum Schulfächer an universitäre Ausbildungsgänge gekoppelt sein müssen, kann anthropologisch nicht begründet werden. Wenn, wie der Autor an anderer Stelle fordert, mehr Leben in die Schule kommen soll, dann muß man auch über Fächer wie Rechtskunde, Gesundheitslehre usw. nachdenken dürfen. Auch beim Thema „Zeit“ werden jüngere Entwicklungen (Volle Halbtagschule) nicht diskutiert. Das Buch

schließt mit der Forderung, in den Schulen mehr Friedenserziehung zu realisieren. Einzelne betrachtet, sind die Analysen und Forderungen DUNCKERS teilweise aktuell. Das Gesamtbild ist aber nicht widerspruchsfrei: Sein anthropologischer Zugang macht dort teilweise widersprüchliche Aussagen, wo der Bezug zu anderen Wissenschaftsbereichen nicht gesucht wird. Nur wenn die anthropologisch orientierte Pädagogik Erkenntnisse der (Grund-)Schulpädagogik zur Kenntnis nimmt, wird sie die Diskussion mitgestalten können. Die Zusammenführung anthropologischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse (W. LOCH, in BARTMANN/ULONSKA 1996) ist dafür ein positives Beispiel.

4. Kindheit und Grundschule

Kindheits- und Grundschulforschung bedürfen der engeren Kooperation (erste Ansätze in BEHNKEN/JAUMANN 1995). Der Beitrag von M. FÖLLING-ALBERS im *Jahrbuch Grundschulforschung* faßt die bisherige Kindheitsforschung thesenartig und kritisch zusammen. Die Ergebnisse der Kindheitsforschung beeinflussen das Lehrerhandeln bis hin zum schlechten Gewissen der Lehrkräfte, was auf die selektive Wahrnehmung besonders spektakulärer Ergebnisse und auf einen manchmal idealisierten Begriff vom Kinde zurückzuführen sei. Hier habe man wieder den Eindruck, daß die Grundschule Entwicklungen in der Gesellschaft auffangen müßte. Dadurch sei auch die Hinwendung zum Offenen Unterricht zu erklären. Kindheitsforschung finde in der Schule selbst nicht statt, es fehle am Dialog zwischen Schul- und Kindheitsforschern/-innen, weil von letzteren die normative Frage weitgehend ausgeklammert werde. Die Frage bleibt, welche Aufgaben Schule eigentlich noch übernehmen muß, selbst wenn die „praktische Not“ (so S. MROCHEN, in BEHNKEN/JAUMANN 1995) nicht von der Hand zu weisen ist. Diese Diskussion erscheint auch notwendig, weil Grundschulkinder sich recht früh Gedanken um ihre Zukunft machen, wie die Studien von M. HEMPEL (in MARQUARDT-MAU et al. 1997, und HEMPEL 1996) zeigen. Die bildungspolitische Diskussion um Sinn und Unsinn einer vierjährigen Grundschule und ihre Wirkung auf die Kinder wird durch die jüngste Literatur allerdings kaum weitergeführt.

Eine Möglichkeit, Ergebnisse der Kindheits- und Sozialisationsforschung auch im schulischen Bereich umzusetzen, ist die Schulsozialarbeit bzw. die Kooperation zwischen Sozial- und Grundschulpädagogik. Möglichkeiten, Grenzen und Perspektiven werden in dem Sammelband von FATKE/VALTIN (1997) vorgestellt. Das gespannte Verhältnis zwischen beiden Bereichen wird im Einleitungsartikel der Herausgeber deutlich. Der doppelte Druck auf die Grundschule (Elternwünsche und zunehmende sozialpädagogische Arbeit) kann für den zweiten Bereich verringert werden, wenn eine engere Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Grundschule herbeigeführt wird. Eine Kooperation läuft aber nur schwer an. Dies hat vor allem drei Gründe: (1) Historisch wurden beide Institutionen getrennt betrachtet und verwaltet (F.-M. KONRAD). (2) Sozialpädagogik wurde zeitweise vorwiegend für den Jugendbereich gedacht und umgesetzt (H.-G. HOMFELDT/J. SCHULZE-KRÜDENER). (3) Im Alltag wurden und werden Sozialarbeiter und -pädagoginnen eher als Hilfskräfte für die „originären“ Aufgaben der Grundschule mißbraucht (H.-G. HOMFELDT/J. SCHULZE-KRÜ-

DENER), obwohl eine sinnvolle Integration möglich ist (BLK-Versuch Lern- und Spielschule; U. FORSTER). Die Beiträge im Sammelband bleiben allerdings nicht bei dieser eher pessimistischen Analyse stehen. Es werden Alternativen aufgezeigt (Übersicht bei R. PORTMANN). Hervorzuheben ist dabei die Diskussion über die Einbeziehung der sozialen Arbeit in der DDR (F. PRÜSS sowie S. PELZER/K. FRANK). Ohne hier der vollständigen Pädagogisierung das Wort zu reden, muß zugestanden werden, daß nach dem Beitritt der neuen Länder offensichtlich sinnvolle Strukturen aufgelöst und Aufgabenbeschreibungen für Lehrkräfte verändert wurden. Auch heute erweist es sich offenbar noch als glücklicher Umstand, daß es in der DDR keine verbreitete schulkritische Haltung der Jugendhilfe gab (PRÜSS). Anregend sind die zahlreichen Beispiele aus unterschiedlichen Bundesländern zur Stärkung der sozialerzieherischen Aspekte in der Grundschule, die schon durch ihre Bezeichnungen auffallen: Lern- und Spielschule, Schulkinder-Haus, Schülerclubs usw. Da die Trägerschaften nach Kinder- und Jugendhilfegesetz (W. WULFERS sowie S. PELZER/K. FRANK) sehr heterogen sind, kann eine Intensivierung der sozialen Arbeit in der Schule nur vor Ort entschieden werden. Tendenzen zu einer größeren Selbständigkeit von Schule begünstigen hier die Möglichkeiten. Es bleibt dabei die Frage, wie man den Erfolg derartiger Maßnahmen zeigen kann. Phantasievolle Evaluationstechniken (wie bei H. PETILLON/D. FLOR dargestellt) können den kurz- und mittelfristigen Erfolg gut aufzeigen. Es sind aber auch Überlegungen nötig, wie man den langfristigen Erfolg nachweisen kann.

5. Didaktik

Grundschulpädagogik und auch -didaktik wird heute oft noch mit *Sachunterrichtsdidaktik*, die sich ja nur auf ein Fach bezieht, vermengt. Deshalb ist Grundschulforschung in vielen Fällen auch heute noch Sachunterrichtsforschung. Zwar wird im *Jahrbuch Grundschulforschung* deutlich, daß Grundschulforschung mehr umfaßt, aber der Bereich des Sachunterrichts ist hier überdurchschnittlich häufig vertreten. Und wenn man diesen Bereich betrachtet, fällt auf, daß insbesondere die empirische Forschung im Vergleich zu den Nachbarwissenschaften noch unterentwickelt ist. Zudem sind die Zugänge immer noch weniger empirisch-analytisch als vielmehr phänomenologisch, klinisch, kausal-genetisch. Ansätze empirischer Arbeiten widmen sich Themen wie: didaktisches Handeln, Selbstreflexion, Evaluation und Unterrichtsgespräch. So gelingt es im Beitrag von G. FAUST-SIEHL (in ULONSKA et al. 1996), eine theoretisch fundierte Untersuchung für die Praxis fruchtbar zu machen. Die Autorin untersuchte Gespräche im Klassenzimmer und bewertete sie nach entwicklungspsychologischen Stufen. Sie kommt zu klaren Empfehlungen für die Gesprächsführung von Lehrkräften, die sich auf die jeweiligen Kinderauffassungen einzustellen hätten. Im Sammelband von MARQUARDT-MAU et al. (1997) werden zwar mehr Projekte in der Entstehung als endgültige Ergebnisse präsentiert, die Beiträge haben aber große Tragweite, weil sie konzeptioneller Natur sind. Es liegen also Ansätze vor, die Ausgangspunkt einer intensiven empirischen Forschung zum Sachunterricht sein können. Dies würde der Fehlentwicklung zuwiderlaufen, Lehrbücher und Empfehlungen empirisch ungesichert zu publizieren.

Neben dem Sachunterricht ist es vor allem der *Sprachunterricht*, der eine Rolle spielt. Ein Problem ist dabei, daß die Freude am Schreiben von der 1. Klasse an von Jahr zu Jahr abnimmt (so J. BAURMANN, in ULONSKA et al. 1996), was u. a. an der frühen Notengebung, aber auch an dem Typus der verlangten Aufsätze liege. So kommt H. FEILKE im gleichen Band zur Erkenntnis, das freie argumentative Textschreiben in der Grundschule solle viel früher beginnen. Kinder könnten dies, so daß die „falsch verstandene Fürsorglichkeit“ nicht notwendig sei. Eine offene und harte Auseinandersetzung, wie man sie sich auch für andere Bereiche wünschte, ist im Bereich der empirischen Grundschulforschung inzwischen sogar durchaus möglich, wie die Diskussion zur Vereinfachten Ausgangsschrift im *Jahrbuch Grundschule* zwischen W. TOPSCH, H. GRÜNWALD und S. RICHTER zeigt. Diese an sich positiv zu wertende Diskussionskultur zeigt aber auch die Defizite der Forschung: In Lehrerkollegien ist die Entscheidung für oder wider die Vereinfachte Ausgangsschrift immer noch eher eine Glaubenssache und weniger eine Entscheidung aufgrund von empirischen Untersuchungen.

Auch im Bereich der Grundschule werden die Ergebnisse der TIMSS-Studie Wirkung zeitigen. Ein weiterer wichtiger Bereich ist daher die *Mathematikdidaktik*, zu deren Forschungslage insbesondere im *Jahrbuch Grundschule* Beiträge vorliegen (Überblick bei C. SELTER). Exemplarisch wird dies bereits bei M. GRASSMANN und H. RADATZ deutlich: Vernachlässigung der Geometrie, zu wenig problemorientiertes Vorgehen, zu häufige Vorgabe von Lösungen durch die Lehrkraft usw. Allerdings erfordert eine Öffnung des Mathematikunterrichts auch eine höhere fachdidaktische Kompetenz der Lehrkräfte (J. VOIGT), die vor dem Hintergrund ihrer Lernbiographie (C. SELTER) nicht leicht aufzubauen sein wird, von einer Änderung der Lehrerausbildung ganz zu schweigen. Diese wäre besonders notwendig gerade für die weiterführenden Schulen, die oftmals das in der Grundschule eingeübte selbständige Handeln der Kinder nicht aufnehmen und weiterführen können.

Grundschulpädagogische Literatur umfaßt immer noch größtenteils Praxishilfen für Lehrkräfte. Dazu zählt z. B. das Buch *Lernen und Spielen in der Grundstufe* (ALBRECHT et al. 1993). Das Thema ist aktuell durch Diskussionen zur Anfangsphase, durch das Projekt Lern- und Spielschule und den Offenen Unterricht. Das Buch selbst, das vorwiegend Praxisbeiträge für einzelne Fächer enthält, ist allerdings nicht theoretisch abgesichert, was nicht heißt, daß die Beiträge nicht sinnvoll seien. Ganz im Gegenteil zeigt sich auch hier eine Art von Validierung durch den Alltag. Dennoch wird eine große Diskrepanz zwischen Forschung und Praxishilfen offensichtlich. Dies gilt auch für die offenbar von Lehrkräften gut angenommene Buchreihe *Lernen mit allen Sinnen*. Darin werden alle Grundschulfächer mit Material angesprochen, das sich für offene Elemente im Unterricht eignet. Es wäre an dieser Stelle wertvoll, nachzuweisen, daß diese Materialien tatsächlich Selbsttätigkeit anregen und keine „Mogelpackungen“ (H. HAGSTEDT über Materialien zur Mathematik) sind, die Selbständigkeit nur suggerieren. Die Analyse von didaktischen Lehrmaterialien ist eigentlich kein neuer Zweig der Grundschulforschung (s. M. LAUDENBACH im *Jahrbuch Grundschulforschung*). Sie muß aber intensiviert werden, weil die Lehrkräfte für offene Unterrichtsformen augenscheinlich von der didaktischen Forschung zu wenig Unterstützung erfahren und deshalb verständlicherweise auf Publikationen anderer Herkunft zurückgreifen. Es läßt sich also festhalten, daß die

Lehr-/Lernforschung Fuß gefaßt hat und didaktische Strategien zu evaluieren beginnt. Die Lehrmittelanalyse allerdings steckt noch in den Kinderschuhen.

6. Weitere grundschultypische Lehr- und Erziehungsaufgaben

Die Grundschule zeichnet sich nicht nur durch eine etwas andere Fächerstruktur aus, sondern ist vor allem eine Schulform, in der die Erziehung eine besondere Rolle spielt. Wenn, wie oben herausgearbeitet, im Bereich der *sozialen Erziehung* eine notwendige intensive Kooperation mit und Integration von Sozialpädagogen und Sozialarbeiterinnen in der Schule flächendeckend (noch) nicht möglich oder gewollt wird, dann stellt sich die Frage, was die Grundschule an sozialer Erziehung aus eigener Kraft heraus leisten kann und soll. So zielen im Bereich der sozialen Erziehung die Publikationen auf zwei Kernfragen: Wie kann man das Sozialverhalten beschreiben? Welche Aufgaben hat die Grundschule im Bereich der sozialen Erziehung? Zur ersten Frage ist das Buch von KRAPPMANN/OSWALD (1995) besonders hervorzuheben. Die Autoren haben früher publizierte Artikel geordnet, beschreiben ihr Gesamtprojekt und geben einen interessanten Überblick über die Ergebnisse ihrer Forschungen. Erst durch diese Zusammenstellung wird eigentlich deutlich, wie originell das Projekt konzipiert wurde. Es zeigt neben den zahlreichen inhaltlichen Befunden, daß die alte Kontroverse, ob man qualitativ oder quantitativ verfahren soll, sich in der Forschungspraxis nicht wiederfindet. Die Autoren kennzeichnen ihr Vorgehen zwar selbst als qualitativ, dies hindert sie aber nicht, quantitativ bis hin zur Pfadanalyse zu arbeiten. Die Einzelergebnisse (Geflechte, Aushandeln, Sanktionen, Helfen, Geschlechterfrage) können hier nicht referiert werden. Ein abschließender Artikel hätte vielleicht zeigen können, ob die Ergebnisse oder Teile davon in anderen Studien bestätigt worden sind. Es zeigt sich aber folgendes: (1) Das Sozialverhalten von Kindern ist auch und gerade mit Rückgriff auf Theorie empirisch gut beschreibbar; eine Verklärung kindlicher Verhaltensweisen erscheint nicht angebracht. (2) Kinder in der Grundschule erbringen trotz aller gegenwärtigen Probleme faszinierende Anpassungsleistungen, um ihr soziales Leben zu gestalten.

Als diese Ergebnisse unterstützenden Beitrag zur ethnographischen Forschung ist das Buch von BECK/SCHOLZ (1995) zu werten. Die Autoren beobachteten vier Jahre das soziale Lernen in einer Grundschulklasse. Diese Einzelfallstudie versucht, Situationen in der Klasse so zu beschreiben, daß deren Sinn entschlüsselt werden kann. Die Autoren wollten Nachteile der Videoaufzeichnung und anderer Verfahren vermeiden, wobei allerdings berücksichtigt werden muß, daß auch persönliche Beobachtungen und besonders die anschließenden Wertungen selektiv sind, besonders dann, wenn die Kinder selbst über die zu interpretierende Situation nicht systematisch befragt werden. Das Buch bietet den Vorteil einer Anbindung an aktuelle Theorien zum Sozialverhalten, was u. a. durch in den Text eingeschobene Erklärungen relevanter Theorien gesichert wird. Insgesamt wird deutlich, daß ethnographische Forschung im Grundschulbereich schon eine gewisse Tradition hat (s. J. ZINNECKER, in BEHNKEN/JAUMANN 1995, und in BARTMANN/ULONSKA 1996), wobei die Stärke des ethnographischen Zugangs eher in seiner Praktikabilität für die Lehrkräfte und in der Hypothesengenerierung liegt.

Es bleibt zu fragen, welche Rolle die soziale Erziehung in der Grundschule spielen soll und kann. SCHÄFER (1994) faßte zu diesem Thema die Ergebnisse einer Ringvorlesung zusammen. Die Beiträge sind mehrperspektivisch strukturiert, theoretisch durchaus unterschiedlich angelegt, allerdings in den wenigsten Fällen empirisch unterlegt. Hier werden Anspruch und Realität der sozialen Erziehung in der Grundschule in ihrer ganzen Ambivalenz ausgebreitet (vom „weihevollen Klang“ bei H. PAFFRATH zum wesentlichen pädagogischen Auftrag von Schule bei E. RÖBE). In mehreren Beiträgen wurden die Gefahr einer Überlastung der Grundschule und die Rolle der Lehrkräfte (meist aus psychoanalytischer Sicht) angesprochen. Die dem sozialen Lernen teilweise entgegenlaufenden Strukturen der Grundschule (Notengebung, Konkurrenzdruck, Klassengrößen) werden ebensowenig thematisiert wie die fördernden Strukturen (Volle Halbtagschule, Ganztagschule, Verschiebung der Selektionsmechanismen usw.). Derartige Strukturen scheinen immer notwendiger zu werden, wenn soziale Erziehung die strukturellen Probleme nicht lösen kann, wie H. PAFFRATH (in SCHÄFER 1994) feststellt. Die heimliche soziale Erziehung ist noch nicht genügend thematisiert worden. Es fehlt hier also an empirisch gewonnenen Daten. Analysen wie zur Vollen Halbtagschule (H.-G. HOLTAPPELS im *Jahrbuch Grundschule*) sind eher die Ausnahme. Dies gilt übrigens auch bei der Diskussion um die Rolle des Spiels in der Grundschule. Aussagen wie: „Kinder wollen lernen, und sie tun es besser, wenn man ihnen ein wenig Spiel ... läßt“ (G. WEGENER-SPÖHRING, in SCHÄFER 1994), verlangen geradezu nach einer klaren empirischen Unterlegung dieser Behauptung. Es bleibt festzuhalten, daß im Bereich der sozialen Erziehung die negativen gesellschaftlichen und strukturellen Einflüsse nicht diskutiert werden. Anders ist aber die latente Überlastung der Grundschule und das implizit vorhandene ideale Bild von Kindheit und Schule nicht zu erklären. Auch sind offensichtliche Zielkonflikte noch nicht hinreichend aufgelöst; so führt z. B. die Orientierung am christlichen Verständnis (z. B. bei E. RÖBE, in SCHÄFER 1994) durchaus zu bisher ungelösten Problemen bei der Integration von Kindern aus anderen Kulturkreisen.

Zu den aktuellen Themen, auf die die Grundschule ebenfalls zu reagieren hat, gehört auch die *interkulturelle Erziehung*. Die Beiträge in ULONSKA et al. (1996) sind nur ein Beispiel dafür. So arbeiten M. KRÜGER-POTRATZ et al. heraus, daß interkulturelle Erziehung für die Grundschule eigentlich nichts Neues sei, daß sich aber die Qualität verändert habe: Die Kinder aus anderen Nationen haben nicht nur zahlenmäßig zugenommen, man wird auch auf Dauer mit den derzeitigen Verhältnissen leben müssen. Eine Konsequenz sei z. B. die Begegnung mit Sprachen, was in den Artikeln von J. BERNING und W. GEWEHR deutlich gemacht wird.

Der Umsetzung des verwandten Themenbereichs *Europa* in der Grundschule sind die Beiträge im Sammelband von DUNCKER (1996b) gewidmet. Aus unterschiedlichen Perspektiven werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie der europäische Gedanke kindgerecht thematisiert werden kann. Die politische (M. LIEDTKE) und bildungspolitische Dimension (W. HÖRNER) fehlen nicht. Allerdings passen nicht alle Artikel in die Klammer Europa; so muß man bei den Beiträgen über Religion (wieso nicht Ethik?), Sachunterricht (Thema Löwenzahn) und Medien wohlwollend interpretieren, um den Bezug zu erkennen. Auch übersieht der Beitrag über Reisen, daß immer mehr Grundschul Kinder

aus finanziellen Gründen keine Weltreisen mehr machen können. Die Artikel über Sprachen in der Grundschule sind dagegen wertvoll und ein Appell, nun endlich auch in Deutschland flächendeckend Fremdsprachen in die Grundschule zu tragen, wofür an anderer Stelle im Lehrplan gekürzt werden muß.

Im Bereich der *Gewaltforschung* sind es vor allem zwei Themenbereiche, die jüngst diskutiert wurden: Medien und Gewalt sowie sexuelle Gewalt. Dem Thema Gewalt und Aggression sind mehrere Artikel im Sammelband von ULONSKA et al. (1996) gewidmet. B. SCHLÖDER arbeitet auf systemischer Grundlage die möglichen Ursachen heraus und betont, daß das Lernziel Friedfertigkeit selbst zur Gewalt führen kann, weil die Verhinderung von Gewalt manchmal Maßnahmen erfordert, die als Gewalt interpretiert werden können. Er plädiert deshalb auch eher für die Ziele Fairneß und Soziale Verantwortung. H.-D. KÜBER (in ULONSKA et al. 1996) äußert sich besorgt über Publikationen herausragender Pädagogen zum Thema Medien und Gewalt, denen die empirische Basis fehle. Er plädiert für empirische Studien, die die Vielfalt möglicher Wirkungen der Medien auf das Verhalten berücksichtigen. Dabei sollte der Faktor Angst eine besondere Rolle spielen. I. PAUS-HAASE kommt deshalb ganz im Sinne des alten didaktischen Prinzips der Lebensweltbezogenheit zur Forderung, die Medienerfahrung der Kinder in der Schule aufzuarbeiten. E. GOTTWALD (in ULONSKA et al. 1996) unterstützt dies aus religionspädagogischer Sicht: Helden der Medien sollten entmythologisiert werden. Dabei stellt sich natürlich die Frage, ob nicht auch der Religionsunterricht selbst Mythen aufbaut. Das besondere Problem der sexuellen Gewalt wird von C. ROHLER aufgegriffen. Sie fordert aufgrund der bisherigen Erfahrungen eine offene Sexualpädagogik in der Grundschule, wobei u. a. die Hebung des Selbstbewußtseins angezielt wird. Beispiele einer Projektgruppe der Universität Münster zeigen dazu Möglichkeiten auf.

Schließlich stellt sich noch die Frage, wie derartige Ergebnisse zum sozialen Lernen für die Praxis aufbereitet werden können. Ein positives Beispiel sind einige Bände der Reihe *Beiträge zur Grundschulreform*, insbesondere der von VALTIN/PORTMANN (1995) herausgegebene Sammelband über Gewalt und Aggression. Hier werden in mehreren Artikeln theoretische, empirische und normative Aspekte des Themas dargestellt, die dann zu eindeutigen Empfehlungen führen. Man wünschte sich auch für andere Gebiete ähnliche Publikationen, wobei allerdings die Forschungslage wegen der genannten Gründe oft nicht viel hergibt. Speziell bei diesem Band wird aber auch deutlich, daß die Grundschulen aufgefordert sind, auf Probleme, die größtenteils von außen herangetragen werden, zu reagieren. Man vermißt etwas die gesellschaftliche Komponente, die letztlich für die belastende Situation verantwortlich ist.

Die Notwendigkeit einer *Gesundheitsförderung* als Aufgabe der Schule ist u. a. durch das Netzwerk Gesundheitsfördernde Schule bekannt geworden. Einen Sammelband dazu lieferte TOSSMANN (1995). Der Schwerpunkt des Buchs liegt entgegen dem Titel auf Suchtprävention (Gesundheit ist nach WHO mehr als nur die Abwesenheit von Krankheit) und umfaßt die Themen Ernährung, Medikamentenmißbrauch, Fernsehen sowie prophylaktische Maßnahmen, wie z.B. soziale Integration, Psychomotorik und Arbeit mit Mädchen und Jungen. Die Kapitel sind jeweils ähnlich in ihrer Struktur: Nach der Erläuterung der pädagogischen Zielsetzung wird eine Reihe von Praxisbeispielen referiert, die in der Lehrerbildung genauso wie in der späteren Schulpraxis verwendet wer-

den können. Das Buch schließt mit Möglichkeiten der Fortbildung zur Suchtprävention.

Ein weiterer Bereich ist die *Medienerziehung*. Erste empirische Ergebnisse zeigen, daß die Fernsehnutzung keineswegs immer zu einer Einschränkung anderer Freizeitaktivitäten führt und daß das Fernsehen z. B. die Leistung im Sachunterricht nur vermittelt über die Kontrollüberzeugungen negativ beeinflusst (H. GEISER et al., in MARQUARDT-MAU et al. 1997). Vor allem scheint der familiäre Hintergrund einen starken Einfluß zu haben, zumindest was die Lesebereitschaft der Kinder angeht. Erst der Fernsehkonsum über drei Stunden täglich scheint einen negativen Einfluß darauf zu haben (K. HURRELMANN sowie H. BRÜGELMANN, in BEHNKEN/JAUMANN 1995). Auch führt die Verwendung des Computers entgegen herkömmlichen Ansichten nicht zwangsläufig zur sozialen Isolierung und scheint auch kein spezifisches Jungenthema zu sein, zumindest was die Nutzung angeht (S. BOHNENKAMP, in BEHNKEN/JAUMANN 1995). Diese ersten Ergebnisse bedeuten aber nicht, daß die Medienpädagogik eine geringwertige Rolle erhält, ganz im Gegenteil scheint ein aktiver Einbezug der Medienproblematik sinnvoll zu sein, da die Medienkompetenz sehr unterschiedlich ausgeprägt ist (R. BIERMANN et al., in ULONSKA et al. 1996). Vielleicht sind einige dieser relativierenden Ergebnisse ja schon auf erfolgreiche Medienerziehung und Informationstechnische Grundbildung zurückzuführen.

Auch und gerade in der Frage der *Integration* ist die Grundschule herausgefordert. A. MÖCKEL (in SCHÄFER 1994) berichtet, daß schon zahlreiche Schulversuche vorlägen. Offenbar genügen diese Schulversuche noch nicht, denn es sind derzeit noch einige Fragen offen: (1) Wie verläuft die Entwicklung der behinderten Kinder in sog. Normalklassen, wenn besonderer finanzieller Einsatz (Team-Teaching u. ä.) nicht möglich ist? (2) Wie verläuft die Entwicklung der sog. normalen Kinder im Leistungs- und Sozialverhalten? (3) Inwieweit und in welcher Form kann die Orientierungsstufe die Integrationsarbeit der Grundschule sinnvoll fortsetzen?

Zur *Koedukation* liegt im Gegensatz zum Ausmaß der Diskussion wenig Forschung im Bereich der Grundschule vor. Obwohl es auf den ersten Blick fruchtbare Bezüge zur Frauenforschung und Sozialisationsforschung gibt, kann man fast von Datenarmut sprechen. Dies ist bedauerlich, wenn man die Entscheidung in Nordrhein-Westfalen berücksichtigt, Unterricht in einigen Fächern wieder nach Geschlechtern getrennt vorzunehmen. Diese Trennung allein löst nämlich nicht die Probleme, solange nicht über Didaktik und Inhalt nachgedacht wird. Das „Paradoxon der Frauenförderung“ (Kann man Rollenklischees abbauen, wenn man doch ständig auf Geschlechterdifferenzen abhebt?) ist dabei eine der wichtigsten Probleme in der Koedukationsdebatte überhaupt. Deshalb sind die Beiträge in HEMPEL (1996) ein Schritt in die richtige Richtung. So scheinen die Geschlechterstereotypen differenzierter zu sein, als gemeinhin angenommen, was auch U. HERMANN im gleichen Band nahelegt. Die Frage bleibt, wie man Kindern zeigen kann, daß „Geschlechteridentität nicht das Monopol auf ein bestimmtes Verhalten“ hat (M. AISSSEN-CREWETT). Damit verbunden ist die weiterführende Frage, wie man eine positive Geschlechteridentität aufbauen kann. Ob Schülerinnen und Schüler allerdings wirklich das *Weibliche* als das *Nicht-Männliche* definieren (M. AISSSEN-CREWETT) sei einmal dahingestellt, insbesondere wenn man U. FINGER-TRESCHER (in SCHÄFER 1994) folgt, die davon ausgeht, daß

das Männliche als Identifikationsmöglichkeit in der Grundschule unterrepräsentiert bzw. gar nicht vorhanden sei. A. ZIESKE (in HEMPEL 1996) bringt es auf den Punkt: „Was fehlt, sind also Männer.“ Die Haltungen der Lehrkräfte zu diesem Problem erfordert sicher weitere Forschung, besonders wenn Schule zu einem Korrektiv „patriarchalischer Sozialisationsmechanismen“ (HEMPEL 1996) werden soll. Derzeit ist im Grundschulbereich eher von patriarchalischen zu sprechen; so schreibt im gleichen Band C. HÄNDLE sehr richtig: „Grundschulentwicklung geht von Frauen aus.“ Die damit verbundenen Probleme („Lehrerin als unbewußte Mutter“) hat U. HERMANN ebendort aufgearbeitet.

Interessant ist es also, die Geschlechtertrennung unter lernbiographischen Aspekten zu betrachten: Die primäre Bezugsperson nach der Geburt ist meist die Mutter; es folgt der Kindergarten, in dem fast ausschließlich Frauen arbeiten. Die „Feminisierung der Grundschule“ hat sicher weitere Effekte auf das Verhalten von Mädchen und Jungen. Vielleicht ist der „Überlegenheitsimperativ“ gerade hierauf zurückzuführen. Das wäre zu überprüfen. Eine einfache Lösung dieser Verhältnisse wird es nicht geben können. Mädchen und Jungen werden z. B. in der Grundschule mit der gesellschaftlichen Realität konfrontiert (Frauen sind die Lehrkräfte, die Direktoren aber sind meist Männer) und in dieser Richtung auch sozialisiert. Dieser Zustand ist Folge des Berufswahlverhaltens der Frauen: Der Beruf der Grundschullehrerin wird von Frauen bevorzugt. Der Grund liegt nicht darin, daß dieser Beruf keine Leistung erfordern würde (an vielen Universitäten gibt es bereits den NC für Grundschulpädagogik!), sondern daß diese Tätigkeit gut mit der (traditionellen) Rolle in der Familie vereinbart werden kann. Das hat wiederum Effekte auf die geschlechtsspezifische Sozialisation von Mädchen und Jungen. Deshalb können Maßnahmen in der Schule nur dann wirksam werden, wenn sie durch familien- und sozialpolitische Maßnahmen begleitet werden.

Mädchen schneiden auch bereits in Grundschulen, gemessen an Noten, besser ab. Dies bedeutet nicht, daß man die gesellschaftspolitische Rolle der Frau in Schulbüchern und Lehrplänen nicht korrekt beschreiben oder die Interaktionsverhältnisse nicht verändern sollte (auch muß diskutiert werden, ob die Interessen der Jungen im Lernmaterial der Grundschule genügend Berücksichtigung finden; Hinweise bei S. RICHTER, in HEMPEL 1996). Es bedeutet aber, daß die faktischen Probleme der Jungen mit und in der Schule mehr Aufmerksamkeit verdienen, weil sie größer als die der Mädchen zu sein scheinen. Hier besitzt der Offene Unterricht wegen der Differenzierungsmöglichkeiten ein großes Potential (C. RÖHNER, in HEMPEL 1996), weil es Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt. So sind Unterschiede in der Interessenlage der Geschlechter empirisch nachgewiesen in einer Studie von K.-H. HANSEN/U. KLINGER (in MARQUARDT-MAU et al. 1997). Unterschiede im Konfliktlöseverhalten konnten C. BISKOP et al. (in HEMPEL 1996) zeigen: Dominanz und Überbietung seien eher Männlichkeitsideale, Anpassungsbereitschaft und Konfliktvermeidung eher Weiblichkeitsideale (s. ergänzend K. BECHER im gleichen Band). Unterschiede im Lesen und Schreiben sind empirisch (bei allerdings geringen Effektstärken) bei S. RICHTER und E. NEUHAUS-SIEMON (beide in HEMPEL 1996) zu finden. R. OERTER (in SCHÄFER 1994) arbeitet noch einmal die Unterschiede aggressiver Verhaltensweisen heraus (s. auch KRAPPMANN/OSWALD 1995). Diese Ergebnisse sind keine Festschreibung, sondern Aufforderung, über die Ziele der sozialen Erziehung immer wieder

nachzudenken. Dabei wäre es wünschenswert, zukünftig Geschlechtsrollenidentität und Geschlechtsrollenstereotypen klar zu differenzieren, also biologisch begründete Unterschiede zu akzeptieren und problematische Sozialisationsmechanismen klar zu benennen, was G. BITTNER (in SCHÄFER 1994) auf der Grundlage der Untersuchungen von KRAPPMANN/OSWALD (1995) ansatzweise versucht. Die Geschlechterforschung selbst bedarf also einer besseren Positionierung. Man kann die derzeitige Publikationspolitik durchaus so interpretieren, daß sie sich selbst teilweise isoliert, was sicherlich auch dazu führen kann, daß das Konstrukt der Zweigeschlechtlichkeit paradoxerweise gerade dadurch manifest wird.

7. Fazit

Die vorliegende Literatur zur Grundschulpädagogik und -forschung läßt sich zusammenfassend folgendermaßen gruppieren: (1) Es gibt eine Reihe theoretischer Arbeiten zur Grundschule. In diesem Bereich fehlt es noch an einer Theorie der Schule, die sich insbesondere der Vierjährigkeit und des damit verbundenen Selektionscharakters dieses Schultyps annehmen müßte. (2) Der Forschungsbereich ist durch zwei Schwerpunkte charakterisiert: die historische Forschung, die sich in Qualität und Umfang nicht von der über andere Schulformen unterscheidet, und die empirische Forschung, die noch große Defizite aufweist. Hier fehlt es insbesondere an Arbeiten zu offenen Unterrichtsverfahren und an grundschulangemessenen Effektivitätsstudien, denn die bisher vorgelegten Studien verwenden einen reduzierten Qualitätsbegriff und zielen teilweise an den Aufgaben der Grundschule (Sozial- und Methodenkompetenzen) vorbei. Auch muß noch mehr über den selektiven Charakter der Grundschule und die Eingangsphase geforscht werden. Der didaktische Bereich erfährt in letzter Zeit immer mehr Aufmerksamkeit. (3) Die dritte Gruppe von Publikationen umfaßt theoriegeleitete Empfehlungen für die Praxis. Hier werden Themen wie Aggression, Volle Halbtagschule, Teamarbeit usw. aufgearbeitet. Es fehlt aber weitgehend der Bezug zu Unterrichtsfächern und zur Grundschuldidaktik. (4) Genau dieses Defizit decken Publikationen ab, die oft bar jeder theoretischen und empirischen Absicherung Unterrichtshilfen zur Verfügung stellen. Der Erfolg dieser Publikationen und Arbeitshilfen sagt etwas über die praktische Validität aus, muß aber dennoch Ansporn sein, gerade diesen Bereich empirisch zu erforschen.

Diese Vielfalt an Themen deutet auf zweierlei hin: Erstens scheint die Grundschule mit weit mehr Aufgaben belastet zu sein als andere Schulformen. Wenn die Grundschule damit eher Lebens-, Lern- und Aufenthaltsort wird, dann müssen auch die nötigen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden (auch und gerade für Forschung). Diese Aufgabenfülle führt zweitens zu einer Breite und Heterogenität von Aufgaben der Grundschulpädagogik und -forschung, die derzeit durch die Ressourcen an den Hochschulen nicht bewältigt werden können. Eine Vielzahl der Probleme erscheint aber hausgemacht durch die spezifische deutsche Schulstruktur, wobei vielfach die Selektionsaufgabe durch faktische Außerkraftsetzung der Orientierungsstufe wieder auf die Grundschule zurückfällt. Eine Rückbesinnung auf die Aufgaben der Orientierungsstufe oder die sechsjährige Grundschule könnte zu einer entspannteren Lage führen.

Literatur

- ALBRECHT, HEIDE/BÜCHNER, INGE/DALM, LUISE, et al.: Lernen und Spielen in der Grundstufe. Neuwied: Luchterhand 1993. 220 S., DM 29,80.
- BARTMANN, THEODOR/ULONSKA, HERBERT (Hrsg.): Kinder in der Grundschule. Anthropologische Grundlagenforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1996. 208 S., DM 29,-.
- BECK, GERTRUD/SCHOLZ, GEROLD: Soziales Lernen – Kinder in der Grundschule. Reinbek: Rowohlt 1995. 235 S., DM 14,90.
- BEHNKEN, IMBKE/JAUMANN, OLGA (Hrsg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. (Kindheiten. Bd. 6.) Weinheim: Juventa 1995. 200 S., DM 34,-.
- BRÜGELMANN, HANS/FÖLLING-ALBERS, MARIA/RICHTER, SIGRUN: Jahrbuch Grundschule. Seelze: Friedrich 1998. 213 S., DM 29,80.
- DUNCKER, LUDWIG: Zeigen und Handeln. Studien zur Anthropologie der Schule. Langenau-Ulm: Vaas 1996. 190 S., DM 29,-. (a)
- DUNCKER, LUDWIG (Hrsg.): Bildung in europäischer Sicht. Perspektiven für die Pädagogik der Grundschule. Langenau-Ulm: Vaas 1996. 198 S., DM 34,-. (b)
- FATKE, REINHARD/VALTIN, RENATE (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Grundschule: Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. (Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 100.) Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule 1997. 310 S., DM 32,-.
- GESING, HARALD (Hrsg.): Pädagogik und Didaktik der Grundschule. Neuwied: Luchterhand 1997. 364 S., DM 44,-.
- GLUMPLER, EDITH/LUCHTENBERG, SIGRID (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung. Weinheim: Beltz 1997. 347 S., DM 78,-.
- HEMPEL, MARLIES (Hrsg.): Grundschulreform und Koedukation. Beiträge zum Zusammenhang von Grundschulforschung, Frauenforschung und Geschlechtersozialisation. Weinheim: Juventa 1996. 248 S., DM 34,80.
- INCKEMANN, ELKE: Die Rolle der Schule im sozialen Wandel. Bestimmung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft am Beispiel der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997. 352 S., DM 39,80.
- KRAPPMANN, LOTHAR/OSWALD, HANS: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. (Kindheiten. Bd. 5.) Weinheim/München: Juventa 1995. 224 S., DM 34,-.
- LOMPSCHE, J./SCHULZ, GUDRUN/RIES, GERHILD/NICKEL, HORST (Hrsg.): Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule. Neuwied: Luchterhand 1997. 388 S., DM 48,-.
- MARQUARDT-MAU, BRUNHILDE/KÖHNLEIN, WALTER/LAUTERBACH, ROLAND: Forschung zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997. 240 S., DM 27,-.
- O'CALLAGHAN, PATRICIA: Reformpädagogische Praxis 1900-1914. Beispiele aus der deutschen Grundschule. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1997. 192 S., DM 38,-.
- SAUER, JOACHIM/GAMSJÄGER, ERICH: Ist Schulerfolg vorhersagbar? Die Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg. Göttingen: Hogrefe 1996. 386 S., DM 48,-.
- SCHÄFER, Gerd E. (Hrsg.): Soziale Erziehung in der Grundschule. Rahmenbedingungen, soziales Erfahrungsfeld, pädagogische Hilfen. Weinheim: Juventa 1994. 268 S., DM 38,-.
- ULONSKA, HERBERT/KRASCHINSKI, SVEA/BARTMANN, THEODOR (Hrsg.): Lernforschung in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1996. 366 S., DM 42,-.
- VALTIN, RENATE/PORTMANN, ROSEMARIE (Hrsg.): Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule. (Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 95.) Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule 1995. 196 S., DM 26,-.
- WITTENBRUCH, WILHELM: Grundschule. Texte und Bilder zur Geschichte einer jungen Schulstufe. Heinsberg: Dieck 1995. 222 S., DM 35,-.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Matthias v. Saldern, Universität Lüneburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Scharnhorststr. 1, 21335 Lüneburg.